

TESIS
3673



UNIVERSIDAD DEL SALVADOR

Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Trabajo de investigación presentado para la obtención del título de Magíster en
Educación en la Universidad del Salvador



**Las escuelas del Campo de Ceará - la aplicación del
currículo escolar en la complejidad de la gestión**

Autor: Lic. Luís Carlos Ribeiro Alves

Director: Prof. Mag. Héctor Luís Muñoz

Director de la Maestría en Educación: Prof. Mter. Francisco Arri

Septiembre, 2016

Índice

Índice de tablas.....	6
Índice de figuras.....	7
Lista de abreviaturas, nomenclaturas y/o símbolos.....	9
Prólogo.....	10
Agradecimientos.....	11
Resumen.....	12
Nómina de palabras clave:.....	12
I PARTE.....	14
CUERPO INTRODUCTORIO.....	14
Capítulo I.....	15
1.1 Fundamentos de la Investigación.....	15
1.2 La Educación Campesina y la Complejidad – antecedentes teóricos.....	22
1.3 Objetivo general.....	25
1.4 Objetivos específicos.....	26
1.5 Alcance y limitaciones del trabajo.....	26
1.6 Planteo del problema de investigación.....	27
1.6.1 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo.....	27
1.6.2 Tipo de investigación.....	28
1.7 Marco Teórico: Complejidad y Educación.....	29
1.7.1 El Paradigma de la Complejidad	30
1.7.2 Educación y Movimientos Sociales.....	31
1.7.3 Gestión Democrática	34
1.7.4 Base Legal de la Escuela Campesina en Ceará.....	36
1.7.4.1 Escuela (Educación) del Campo.....	40

1.7.4.2 Currículo Direccionado a Realidad.....	42
1.7.4.3 Aprendizaje Significativo.....	43
1.9 Marco Metodológico.....	44
1.9.1 Método de investigación.....	44
1.9.2 Metodología.....	45
1.10 Aportes teórico prácticos de la investigación.....	49
SEGUNDA PARTE.....	51
Cuerpo Principal.....	51
Capítulo II.....	52
2.1 El contexto social político y económico de Ceará.....	52
2.1.1 Descripción geográfica, física y política de Ceará.....	52
2.1.2. La estructura administrativa.....	55
2.1.3 La población.....	59
2.1.4 Riqueza y trabajo.....	63
2.1.5 Indicadores Educativos.....	65
2.1.6 El Grupo de Trabajo en Educación del Campo de Ceará.....	70
2.2 Educación y Gestión democrática desde el paradigma de la Complejidad.....	73
2.2.1 El paradigma de la Complejidad.....	73
2.2.2 La identidad de las organizaciones educativas.....	80
2.3. Currículo y complejidad	88
2.3.1 Currículo escolar y complejidad	89
2.3.2 Desarrollo curricular en el marco de la complejidad.....	93
2.3.3 contribuciones de la Complejidad a la contextualización curricular	96
2.3.3.1 Principios Pedagógicos de la Complejidad.....	97
2.3.3.2 Complejidad y transdisciplinariedad.....	100
2.3.3.3 Para un diseño complejo del currículo.....	103

2.4. La interacción – movimientos sociales y Gobierno en la educación campesina de Ceará	106
2.4.1 La Gestión democrática de las escuelas Campesinas de Ceará y su relación con el Grupo de Trabajo en Educación Campesina.....	114
2.4.1.1 La comunidad en la vida escolar.....	115
2.4.1.2 De la participación en la escuela a la participación de los gestores escolares en el GT;.....	118
2.4.2 Los principios para un currículo de las escuelas campesinas;. .	122
2.4.2.1 La construcción curricular en el contexto escolar con la comunidades y movimientos.....	132
2.4.2.2 La construcción curricular en el Grupo de Trabajo en Educación campesina.....	137
2.4.3 Las relaciones movimiento sociales-gobierno en Ceará en el Grupo de Trabajo de Educación Campesina.....	143
2.4.3.1 Las tensiones en las relaciones multilaterales – Movimiento social y gobierno	143
2.4.3.2 Tensiones internas a los movimientos y en el contexto escolar	148
Capítulo III	152
Discusión con los resultados.....	152
3.1 Los procesos de gestión del currículo y de la escuela.....	154
3.2 Sobre los rasgos del currículo de la escuela campesinas.....	156
3.3 Las relaciones entre los sujetos institucionales: MST, gobierno y escuela.....	157
3.4 Los impactos de las acciones de los sujetos sobre el currículo escolar	159
Capítulo IV	162
Conclusiones y Recomendaciones.....	162
Conclusiones.....	162
Recomendaciones.....	168
Futuras investigaciones.....	168

Recomendaciones pedagógicas.....	168
Capítulo V.....	171
Bibliografía.....	171
Anexos.....	176



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Índice de tablas

Tabla 1: Indicadores y variables de la investigación.....	48
Tabla 2: Posición y extensión territorial. Recuperado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Resolución n.º 05 de 10 de octubre de 2002	52
Tabla 3: Regionalización utilizada por la Secretaría de Educación de la Estado de Ceará. Recuperada de www.seduc.ce.gov.br/institucional/quemquem	58
Tabla 4: Población total y porcentual según grupos etarios – 2000. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Resolución nº 05 de 10 de octubre de 2002.....	60
Tabla 5: organización curricular de las escuelas de campo de la escuela secundaria, el área de asentamiento de la reforma agraria de Ceará, recuperados del cuaderno pedagógico VI Semana de las escuelas secundarias en el campo de las áreas de reforma agraria del estado de Ceará.	132



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Índice de figuras

Figura 1: Posición geográfica de Ceará y límites. Recuperado de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	52
Figura 2: Macro regiones de planeamiento de Ceará: Recuperado de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	53
Figura 3: microrregiones geográficas de Ceará. Recuperado de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	54
Figura 4: Mapas: Centros Regionales de Desarrollo de la Educación (CREDEs). Recuperado de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	56
Figura 5: Mapas: Distribución de la población urbana y rural – 2010.. Recuperada el 20.noviembre.2013 de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	59
Figura 6: Distribución de la Población por sexo, segun los grupos de edad. Recuperada el 07 de marzo de 2014 de: www.censo2010.ibge.gov.br.....	61
Figura 7: Mapas: Distribución de los establecimientos de enseñanza fundamental el año 2010. Recuperada el 20.11.2013 de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	67
Figura 8: Mapas: Distribución de los establecimientos de enseñanza media el año 2010. Recuperada el 20.11.2013 de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	68
Figura 9: Mapas: Tasas de distorsión edad-curso de enseñanza fundamental el año 2010. Recuperada el 20.11.2013 de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	69
Figura 10: Mapas: Tasas de distorsión edad-curso en la enseñanza media el año 2010. Recuperada el 20.11.2013 de: www2.ipece.ce.gov.br/atlas/.....	69
Figura 11: Gráfico de distribución de edad de la muestra.....	110
Figura 12: Gráfico de la experiencia de docencia en la escuela (en años).....	111
Figura 13: Gráfico sobre la pregunta: ¿Se tuvieron oportunidad, cambiarían de escuela?.....	111
Figura 14: Gráfico sobre la pregunta: ¿Si listar las razones para estar en la escuela, la primera sería?.....	112
Figura 15: Gráfico de las respuestas a la cuestión: las decisiones tomadas en el GT de educación campesina representan al pensamiento de la colectividad de las comunidades campesinas.....	121

Figura 16: Gráfico de la reacción de los maestros a la declaración: "El PPP de la escuela fue desarrollado en acuerdo a las matrices de formación humana desarrollados por los movimientos sociales en su lucha por una educación del campo.....134

Figura 17: Gráfico de reacción de los maestros a la declaración: "Considero el trabajo realizado en la escuela campesina como un fenómeno de construcción colectiva en lo cual se interconectan los conocimientos de los estudiantes, maestros, técnicos agrícolas y comunidades".....136

Figura 18: Gráfico de reacción de los maestros a la declaración: "Las decisiones tomadas en el GT de la educación campesina representan el pensamiento de los colectivos de las comunidades campesinas.".....140

Figura 19: Gráfico de la reacción de los maestros a la declaración "las directrices del plan de estudios para la educación rural, ha sido una construcción colectiva de las comunidades, los maestros, los movimientos sociales y SEDUC".....141



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Lista de abreviaturas, nomenclaturas y/o símbolos

CEPA – Comisión Estatal de Planeamiento Agrícola
CNE – Consejo Nacional de Educación
CNPQ – Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
CREDE – Coordinación Regional de Desarrollo de la Educación
FETRAECE – Federación de los Trabajadores en la agricultura de Ceará
IBGE – Instituto Brasileño de Geografía y Estadística
IDH-M – Índice de Desarrollo Humano municipal
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC - Ministerio de la Educación
MST – Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra
MAB – Movimiento de los afectados por la Presa
PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPP – Proyecto Político Pedagógico
PROMUNICIPIO – Programa de Incentivo a la educación en los municipios
PRORURAL – Programa de Expansión del enseñanza en Zona Rural.
SECADI – Secretaria de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión
SEDUC – Secretaría de Educación
SEPLAG – Secretaría de Planificación y Gestión
SDA – Secretaría del Desarrollo Agrario
SUDENE – Superintendencia de Desarrollo del Noreste
UFC – Universidad Federal de Ceará

Prólogo

*"Una escuela del campo es la que defiende los intereses
La política, la cultura y la economía de la agricultura campesina,
Que construya conocimientos y tecnologías en la dirección del
desarrollo social y económico de la población.."*
(Fernando, 1999: 51)

Los nuevos movimientos sociales, surgidos a lo largo del siglo 20 marcan nuevas realidades, especialmente en lo que se refiere al pensar a la educación, no sólo como derecho de uno, sino que como derecho colectivo de los pueblos. Más que educación en sí misma, encontramos con los nuevos sujetos de la educación, de las discusiones y prácticas curriculares, con relación a las personas que van a recibir educación para construir conocimientos que se basan en sus experiencias, y que son transmitidos muchas veces como conocimientos no científicos. Estos nuevos sujetos luchan por la valoración de esos saberes frente a los saberes de los científicos. Luchan también por su transmisión y discusión en las escuelas del sistema, como forma de valoración de su propia cultura, de sus saberes, de gente campesina, que se reconocen como sujetos del conocimiento, desde una mirada compleja, cuya presencia es necesaria en cualquier descripción o concepción teórica de la vida. Una teórica del Movimiento Sin Tierra, Roseli Salete Caldart en su *Pedagogia do Movimento sem Terra* nos apunta que, además de considerar que la dinámica social condiciona las prácticas educativas, hay también un esfuerzo de comprender la dimensión educativa de la dinámica misma, y de sus procesos de condicionamiento, que ahora sabemos, son contradictorios, multidimensionados y, sobretudo, vivos en proceso, en movimiento porque en ellos están también las personas, quienes actúan en su condición de sujetos, de actores del proceso educativo. Las circunstancias hacen el ser humano, en la misma medida en que este hace las circunstancias, nos dice Karl Marx. (Caldart, 2012: 323).

Agradecimientos

A mis padres que me enseñaron a amar al campo de dónde yo salí a luchar por por mis convicciones.

A mi esposa , por su paciencia y apoyo continuo durante el trabajo de investigación y escritura.

A la profesora Maria de Jesús, de la Coordinación del Sector de Educación del Movimiento de los Trabajadores rurales sin Tierra de Ceará, por su intenso incentivo a nuestra investigación y apoyo integral.

A los técnicos de la Secretaria de Estado de Educación de Ceará, en la persona de la profesora Nohemy Rezende Ibañez con quien trabajamos muchas discusiones acerca de la educación del campo, buscando construir las directrices de la Educación del Campo para las Escuelas localizadas en zonas de Asentamiento de Reforma Agraria de Ceará.

A la Profesora María Alejandra Silva Kusy coordinadora de Investigación de la Universidad del Salvador (USAL) con quien discutimos muchísimo las políticas para el medio rural en Brasil y Argentina, discusiones que tornaran más madura nuestra investigación.

A las profesoras Marcela Mangeon y Nidia Landi por el despertar de una mayor sensibilidad a la construcción y planificación curricular desde una mirada compleja.

De modo especial a los profesores Licenciado Francisco Arri, Coordinador de la Maestría en Educación de la Universidad del Salvador y al profesor doctor Luis Etcheverry por su gran incentivo en realizar la investigación.

Al profesor Héctor Luis Muñoz por su constante apoyo y guía durante la investigación.

Luís Carlos Ribeiro Alves

Resumen

El presente trabajo de investigación se realizó en el marco de la Maestría en Educación con orientación en Gestión de las Innovaciones Curriculares, de la Universidad del Salvador.

El objetivo del trabajo fue comprender los procesos de gestión democrática y curricular de la escuela del campo de Ceará, en el marco del Grupo de Trabajo en educación campesina, impactadas por las relaciones entre los diferentes sujetos de las escuelas, los movimientos sociales y el gobierno en la construcción de una propuesta curricular específica a esta realidad, desde la mirada del paradigma de la complejidad. El tipo de diseño, se enmarcó dentro de las características de un estudio descriptivo. Los aportes teóricos se inscribieron dentro de los campos de la sociología del currículo y la política educativa, a la medida que su unidad de análisis fue la gestión de la escuela y el diseño curricular por los sujetos arrollados a la escuela campesina analizados a partir de documentos legales y pedagógicos y fuentes orales; los actores claves fueron seleccionados por su papel en el desarrollo de los procesos de gestión de la escuela y del currículo de la escuela campesina en un grupo de trabajo a nivel estatal.

En este trabajo se analizó el desarrollo de una propuesta curricular para la escuela campesina de Ceará desde una perspectiva compleja, ante las relaciones establecidas en las comunidades y escuelas y con los movimientos sociales y gobierno en el diseño de la política pública. La investigación aporta conocimientos teóricos y prácticos en el análisis de las relaciones entre los sujetos involucrados a la cuestión investigada en las dimensiones administrativa, política y pedagógica; y una reflexión sobre el currículo escolar en el contexto de los nuevos sujetos educativos, en que se han constituido los movimientos sociales, como el Movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST), vuelto a la realidad campesina, teniendo en cuenta sus saberes tradicionales, sin olvidar los conocimientos científicos como un gran tejido.

Nómina de palabras clave:

MST. Gestión Curricular. Escuelas del campo. Gestión democrática. Currículo. Organizaciones. Paradigma de la Complejidad.

Summary

This research was conducted within the framework of the Master of Education with a concentration in Management Curricular Innovations, University of Salvador.

The objective was to understand the processes of democratic and curricular school management field Ceará, in the framework of the Working Group on rural education, impacted by the relationships between individuals from schools, social movements and the government in the construction of a specific curriculum proposal to this reality, from the perspective of the paradigm of complexity. The type of design, is framed within the characteristics of a descriptive study. The theoretical contributions were enrolled in the fields of sociology curriculum and education policy, to the extent that its unit of analysis was the school management and curriculum design by subjects wound to the rural school analyzed from documents legal and pedagogical and oral sources; the key actors were chosen for their role in the development of processes of school management and curriculum of the rural school in a working group statewide.

This paper describes the development of a curriculum for the rural school of Ceará from a complex perspective, to the relationships in communities and schools and with social movements and government in the design of public policy was analyzed. The research provides theoretical and practical knowledge in the analysis of relations between the subjects involved in the matter under investigation in the administrative, political and pedagogical dimensions; and a reflection on the school curriculum in the context of new educational subjects, which have become social movements such as the Landless Workers' Movement (MST), returned to the rural reality, taking into account their traditional knowledge without forgetting scientific knowledge as a large tissue.

Keywords:

MST. Curricular management. Schools field. Democratic management. Curriculum. Organizations. Complexity Paradigm.



I PARTE

CUERPO INTRODUCTORIO

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Capítulo I

1.1 Fundamentos de la Investigación

En su hora nos interesamos por investigar a las políticas públicas que interfieren en la escuela campesina del Estado Federal de Ceará, República Federativa del Brasil, en especial en lo que se refiere a la gestión de sus organizaciones y de los currículos que se enseñan a sus sujetos, en la medida en que las comunidades en que se sitúan estas escuelas y sus formas de participación en las decisiones pedagógicas dentro de su interior, las que pueden presentar diferentes sentidos de pertenencia escolar en relación a la comunidad.

El campo de análisis de la investigación es el campo de las relaciones sociales en el Grupo de Trabajo en Educación del Campo y sus implicaciones en las escuelas. No son cualesquiera relaciones, pues el *Campo*, no sólo debe ser comprendido como un espacio geográfico, sino, básicamente, como espacio de luchas sociales entre los múltiples sujetos que viven allí, en especial en Brasil, dónde la lucha por el factor Tierra del Movimiento de los Trabajadores rurales sin Tierra (MST) y por la educación plantean el reconocimiento de la propia realidad del medio rural dónde viven estos actores escolares en tanto están marcados por el canto del tema "*Educación del campo, derecho nuestro, deber del Estado*" que da calor y pasión a su defensa por la educación del campo.

Es así mismo que poco a poco los campesinos brasileños y de Ceará van conquistando escuelas más cercanas a sus comunidades no sólo como luchadores políticos por Justicia o por la Tierra, también surgiendo como nuevos sujetos del currículo¹. Estos sujetos en su colectividad, como

¹ De nuestra parte, consideramos que en la medida en que estos sujetos empiezan a discutir los saberes y las escuelas a que van a frecuentar sus hijos. No cabe aquí pensarlos como sujetos en el sentido individualista que estamos más acostumbrados, sino que como sujetos en que, con sus miradas individuales a sus luchas van construyendo su identidad como sujeto colectivo, y desde ahí empiezan a pensar sus escuelas, la educación en las letras y también política para sus hijos, desde la complejidad de sus propias referencias e historias.

organización civil discuten con el Estado los cambios y experimentan los conflictos, los debe resolver el mismo Estado.²

Se empezó a hablar en educación rural en Brasil por los años 1910-1920, cuando el flujo migratorio del campo para las ciudades alcanzó grandes índices. Ese momento histórico marca el comienzo de la denominada ruralidad pedagógica. Las teorías de Paulo Freire incentivan la lucha por una educación, no desde el campo, en tanto el pensamiento de Freire, la piensa no desde afuera para el campo, pero sí plantea la consideración de los saberes del pueblo campesino en el currículo escolar. Durante el año 1964, en el I Congreso Nacional de Labradores y Trabajadores Campesinos sobre el Carácter de la Reforma Agraria, que luego es vuelto a plantear en El Primer Encuentro de Educadores de la reforma Agraria (I ENERA) el año 1997, en cuyo documento final se diseñan alternativas de educación que tengan en cuenta los saberes del pueblo.

A ese hito, podemos agregar otro acontecimiento importante: fue la realización del Encuentro Nacional Unitario de Trabajadores, Pueblos del Campo, Aguas y Florestas, que ocurrió entre 20 y 22 agosto del 2012. Durante el mismo se redacta la Declaración con el tema: *"Por tierra, territorio y Dignidad"*, donde quedan definidos los compromisos de lucha del Movimiento, entre ellos, el de una educación que tenga en cuenta la realidad de las comunidades y menos al capital; a la emancipación de los sujetos y que les ayude a supervivir en el campo enfrentando el paradigma del capital.

La lucha logra nuevos avances con la realización de Encuentros de Maestros comprometidos con esa realidad, como el Encuentro Nacional de

² Se puede decir que la Sociedad Civil es lugar donde surgen y se desarrollan los conflictos económicos, sociales, ideológicos, religiosos, que las instituciones estatales tienen la misión de resolverlos mediatizándolos, previniéndolos o reprimiéndolos. Los sujetos de estos conflictos y por tanto de la sociedad civil, precisamente en cuanto contrapuesta al Estado, son las clases sociales, o más ampliamente los grupos, los movimientos, las asociaciones, las organizaciones que las representan o que se declaran sus representantes; al lado de las organizaciones de clase, los grupos de interés, las organizaciones de diverso tipo con fines sociales e indirectamente políticos, los movimientos de emancipación de grupos étnicos, de defensa de derechos civiles, de liberación de la mujer, los movimientos juveniles, etcétera. Los partidos políticos tienen un pie en la sociedad civil y el otro en las instituciones. (Bobbio, N., *Estado, Gobierno y Sociedad, Por una teoría general de la política*, México, Breviarios F.C.E., 1996 (1985):43)

Educadores de la Reforma Agraria (ENERA - 1997); La Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo (1998), para lograr la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)³, las Directrices Operacionales para la Educación Básica de las Escuelas Campesinas (2002)⁴, y la creación de una carrera de grado para la educación del campo (PRONACAMPO)⁵.

En este contexto el movimiento por educación campesina⁶, del cual hace parte el Movimiento de los Trabajadores rurales sin Tierra en Ceará, conquistan el espacio de la escuela en los Asentamientos rurales y se ponen en diálogo con otros Movimientos locales⁷ y con la Secretaria de Educación del gobierno Estatal de Ceará, para construir y perfeccionar la escuela frente a los compromisos construidos nacionalmente en el Movimiento.

De este modo se disponen a utilizar parte de su tiempo en la comunidad para dedicarse a estudiar las cuestiones pedagógicas que les permita construir, mediados por un dialogo democrático entre ellos y con las autoridades de la Secretaria estatal de Educación, un modelo curricular para estas escuelas que tenga en cuenta las necesidades y ansias de sus comunidades.

³ El Programa Nacional de Educación en la Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) es dispuesto por el Decreto 7.352 de 4 noviembre del año 2010.

⁴ Las Directrices Operacionales de la Educación del Campo fueron definidas por la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE) de la Cámara de Educación Básica (CEB). Resolución CNE/CEB 1/2002. Diario Oficial de la Unión, Brasília, 9 de abril del 2002. Sección 1: p. 32, pero además se establecieron Directrices Complementares a través de la Resolución 2, de 28 de abril del 2008, publicada en Diario Oficial de la Unión de 29/4/2008, Sección 1: 25-26.

⁵ Fue instituido por la Portaria número 86, de 1 febrero del año 2013, publicado en el Diario Oficial de la Unión (DOU) de 04/02/2013 (nº 24, Sección 1: 28)

⁶ De nuestra parte definimos como el Movimiento por una educación del Campo el Grupo Constituido por diversos sectores de los movimientos sociales, como el Movimiento de los Trabajadores rurales sin Tierra (MST), la Conferencia Nacional de los obispos de Brasil (CNBB); el Fondo de las Naciones Unidas para la niñez; (UNICEF); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) y Universidad de Brasilia (UNB) que formaron la *Articulación Nacional por una Educación Básica del Campo*, con sede en Brasília, desde la realización de la Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo, en Luziania, Goiás, realizada el 27 a 31 de julio de 1998.

⁷ Como el Movimiento de los Afectados por la presa. (MAB), Sindicatos de Trabajadores Rurales (STTRs), etcétera.

Fundados en los discursos de la educación libertaria de Paulo Freire apuntados en la *Pedagogía del Oprimido*⁸ y teniendo la necesidad del diálogo compartido por la multirreferencialidad de las experiencias locales de las escuelas y la complejidad de los pensamientos políticos aplicados a la pedagogía; apoyados en las directrices nacionales del gobierno Federal, luego definidos por el Consejo Nacional de Educación (CNE), plasman ahora el intento de un diseño curricular específico para este grupo de escuelas.

En los discursos de estos grupos se encuentra la defensa de la educación del campo como un derecho del pueblo y una obligación del gobierno. Por ese motivo, el gobierno de Ceará se puso a dialogar con líderes del Movimiento de los Trabajadores rurales sin Tierra (MST) y otros movimientos⁹, por medio de un Grupo Interinstitucional de Estudios y Trabajo que incluye en la mesa de diálogo no sólo al liderazgo del movimiento, sino también a los demás actores educativos y sociales como los directivos, maestros y alumnos de escuelas, representantes de las Universidades, miembros del gobierno, para discutir qué tipo de escuela se desea, qué prácticas se quieren hacer y qué currículos irán atender a estas prácticas.

Desde el año 2011 este grupo habitualmente se reúne para discutir aspectos teóricos y prácticos para las escuelas del campo, tales como espacios de formación humana y social de los sujetos que constituyen los asentamientos, como también el Movimiento, movidos por una pedagogía única, que reconoce como sujeto a la comunidad campesina.

Por nuestra parte, teniendo en vista las posibles contradicciones en las relaciones establecidas en el ámbito del desarrollo de las políticas públicas de Ceará, y hasta mismo entre los sujetos del campo en vista de sus múltiples referencias, la complejidad de sus formaciones sociales, políticas y culturales, nosotros nos hemos interesado por investigar el campo de las relaciones de

⁸ El Diálogo es ese encuentro de hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo, no agotado, por lo tanto, en la relación yo-tu [...] El diálogo es una exigencia existencial, Y, se él es el encuentro en se solidariza el reflejar y la acción de sus sujetos enderezados al mundo a ser transformado y humanizado (Freire, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, San Pablo: Paz y Terra, 1987: 45)

⁹ Citados en la nota de numero 7.

gestión del currículo y de las organizaciones en el ámbito de las políticas educativas, desde el paradigma¹⁰ de la complejidad¹¹, por tres razones.

La primera de las razones por las cuales nos hemos interesado por eso, es que somos originarios del campo, y desde muy niños nos hemos preparado con las luchas de la gente del campo por la tierra y por el acceso a los derechos humanos generales¹², a los cuales todo ser humano debe acceder. Así desde muy temprano estuvimos ligados a las preocupaciones de estos nuevos sujetos curriculares, que empezaban a preocuparse por las cuestiones del aprendizaje significativo¹³, frente a sus saberes tradicionales. En esa medida entendemos que sólo es posible pensar las relaciones en el campo y sus organizaciones, con las políticas públicas, desde el paradigma de la complejidad, en la medida que este paradigma mira al sistema de conexiones entre los sujetos, es decir, miramos al gran tejido de las referencias de los

¹⁰ Aquí se entiende como paradigma al modelo de pensamiento de carácter a la vez semántico, lógico e ideológico. Es semántico porque determina la inteligibilidad y da sentido. Es lógico porque determina las operaciones lógicas axiomáticas que construyen toda la lógica con la cual el ser humano se organiza. Y es ideológico porque jerarquiza, asocia, elimina y valoriza las ideas rectoras de nuestro pensamiento. Se construye a lo largo de las experiencias propias de cada individuo. (Morin, E. *Articular los Saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?*. 2.ed., Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador, 2007: 28 -29)

¹¹ Este paradigma se caracteriza por sostener que la realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. Se supone la presencia de fuerzas que reconocen múltiples fuentes y que se ejercen en distintas direcciones. Por lo tanto, se admite la coexistencia en el mismo sistema, de relaciones complementarias, simultáneas y antagónicas. (Etkin, J. y Schvarstein, L. *Identidad de las Organizaciones: invariancia y cambio*. Buenos Aires, Paidós, 2011:87)

¹² Los derechos humanos son derechos *inherentes* a cada persona, cuando considerada individualmente, y a todas las personas, en ese caso, consideradas socialmente. Así se encuentra el motivo por lo cual se distinguen derechos humanos individuales y derechos humanos sociales, también nombrados de colectivos. Tratase de una separación más didáctica, de orden teórica, porque, en verdad, los derechos humanos forman una unidad orgánica que refleja la propia unidad individual de las personas. Eso es suficiente para demostrar como la amenaza o la lesión a un derecho humano, mismo individual, lesa a toda la humanidad. (Alfonsín, J.T. *Derechos Humanos*, en Caldart, R.S., et al., *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venancio; São Paulo; Expressão Popular, 2012: 225)

¹³ Cabe aquí la referencia a la teoría de David Ausubel que defiende en la Obra *Educational Psychology* publicada en 1978: Una vez que el problema organizacional sustantivo (identificación de los conceptos organizadores básicos de una determinada asignatura) está resuelto, la atención puede ser dirigida a los problemas organizacionales programáticos envueltos en la presentación y en la organización secuencial de las unidades que le componen. Aquí, se crea la hipótesis, de que varios principios relativos a la programación eficiente de los contenidos son aplicables, independientemente del área de conocimientos (Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H., *Educational psychology*. 2. ed. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1978: 189).